

INVESTIGAR A AÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DIFERENÇAS, OPERANDO COM A NOÇÃO DE JURISPRUDÊNCIA PEDAGÓGICA

BARREIROS¹, Cláudia Hernandez – UERJ – claudiaherbar@gmail.com

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: CAPES

Nesse trabalho, trago um recorte de minha tese de doutorado, cujo objeto foram os saberes docentes desenvolvidos frente ao enfrentamento com a diferença em sala de aula. Com base nos dados que construí, focalizo-me na reflexão acerca da fecundidade da noção de jurisprudência da pedagogia de Tardif e Gauthier (2001) para as pesquisas em didática.

Por que diferença?

As pesquisas na área de educação que se firmaram no desvelamento do fracasso escolar – não somente no Brasil, mas também e fortemente aqui – mostraram que não é suficiente que nos fixemos apenas nas análises macrosociológicas que explicam por que a improdutividade da escola interessa ao sistema econômico vigente. Passamos a buscar compreender como no dia-a-dia das escolas essa improdutividade, ou melhor, essa perversidade do sistema se constituía.

Dois livros são emblemáticos no Brasil, entre outros: “A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce” – de Sonia Kramer, no final da década de 1970 – e “Linguagem e escola – uma perspectiva social” – de Magda Soares, no início da década de 1980.

Kramer, após analisar historicamente os programas de educação pré-escolar no Brasil e verificar o seu caráter compensatório e, portanto, discriminador e marginalizador, aponta que a luta pela democratização da educação deve se dar em duas frentes: uma que amplie o atendimento às crianças e outra que garanta que “a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo” (1992: 113). Naquele momento, o conceito de infância precisava ser revisto para que deixássemos de considerá-lo universal e passássemos a tomar em conta o contexto histórico-social e cultural.

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio; professora adjunta do Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ.

Também Soares apontava que o referencial da diferença era um importante ganho naquele momento para nossas pesquisas e nossas ações pedagógicas ao fazer-nos compreender que o que determina que muitas crianças não aprendam é uma insensibilidade da escola às diferenças culturais e lingüísticas que elas trazem para o ambiente escolar. O fracasso escolar deixava de ser atribuído à criança ou à sua família, como postulava a teoria da deficiência, e passava a ser do sistema educacional.

Para a autora, no entanto, era preciso ainda que estivéssemos atentas/os, pois, tanto no quadro das teorias da deficiência, quanto no quadro das teorias da diferença, a escola continuava a selecionar seus objetivos segundo os padrões sociais e lingüísticos das classes dominantes, valorizando-os, enquanto desqualificava os padrões das classes dominadas. Desse modo, alertava, lá estava a escola novamente a colaborar para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais.

Desde então, o referencial da diferença vem nos ocupando e preocupando; desde então sabemos que não se trata apenas de celebrá-lo. Vimos tentando, especialmente nas últimas três décadas, lidar com as diferenças, conhecê-las, valorizá-las, enfrentar as relações de poder que as hierarquizam.

Os estudos sobre o fracasso escolar repercutiram em todas as áreas da educação. O campo do currículo também viveu/vive esse movimento da macrosociologia ao cotidiano. Moreira analisa o que chamou de uma situação de crise na teoria curricular crítica. Em entrevistas realizadas com especialistas em currículo, ficou claro que

“a opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação.” (1999: 13)

Segundo esse autor, a emergência da teoria curricular crítica no Brasil em 1970 e 80 deveu-se a um questionamento da didática da época, marcada pelo tecnicismo nas décadas de 1960 e 70. Para ele, isso explica por que os estudos desse período representaram “mais esforços em criticar as diretrizes curriculares dos anos 70, que tentativas de reformular e fortalecer o campo e acelerar as transformações que se faziam indispensáveis na escola brasileira.” (idem: 15-16)

Escapar do tecnicismo era, então, o objetivo dos/as curriculistas, mas também o projeto das/os especialistas em didática. Vera Candau (1983), entre outros/as, nos anos 80, defendia uma didática que não se esgotasse nos aspectos instrumentais, que superasse a noção de neutralidade técnica e que buscasse uma compreensão multidimensional do processo ensino-aprendizagem.

Do seu ponto de vista, no entanto, a perspectiva crítica, construída na década de 80, não conseguiu dar conta dos desafios do novo cenário que veio se desenhando. Para ela,

“Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais.” (1997: 249)

Para os/as curriculistas críticos/as, Moreira (1999) propõe, como agenda de trabalho, uma reaproximação com a pedagogia (ou seria com a didática?), a centralidade da prática nos estudos, a participação dos/as curriculistas em diferentes instâncias da prática curricular e a busca de “conciliação” entre um projeto emancipatório e os princípios pós-modernos.

Para as/os didatas, Candau (2000) propõe um “retorno” aos seus chamados temas clássicos, de modo a retrabalhá-los e ressitua-los de acordo com novos contextos e novas utopias. Sua proposta de agenda consiste em

“reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. Romper as fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar os temas ‘clássicos’ da didática.” (2000: 159)

Multidimensionalidade, multiculturalismo, pós-modernidade, centralidade da prática... Se no meio acadêmico parece firme um caminho rumo à consideração das diferenças e mesmo a sua centralidade, podemos dizer o mesmo das práticas pedagógicas nas escolas?

Mas o que é diferença?

É preciso explicitar com qual compreensão de **diferença** operei nesta pesquisa. No “vocabulário crítico” de Tomaz da Silva, encontramos: “Conceito que (...) refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade.” (2000: 42)

Mais adiante, ao conceituar **diversidade**, o autor informa que este termo está associado ao movimento do multiculturalismo, que considera que a “sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural.” (idem: 44)

O autor diferencia os dois termos explicando que *diversidade* é usado quando se advoga “uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas”, o que teria “pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada” (ibidem: 44). Prefere “o conceito de ‘diferença’,

por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.” (pp. 44-5)

Optei pelo uso do termo *diferença* por querer dar ênfase aos processos sociais de produção dessas diferenças culturais e por reconhecer que esses processos se dão em meio a disputas por poder.

Assim como McLaren (1997), defendo que toda diferença é sempre diferença-em-relação, ela não é um *a priori*, é uma construção social, em meio a relações sociais e disputas por poder social.

A diferença nos anos iniciais do ensino fundamental

Como professora atuando no ensino fundamental e na formação superior de professoras, posso dizer, sem medo de exageros, que, na sala de aula, as diferenças parecem se multiplicar em sistema exponencial! Cada um/a parece ser um/a a cada momento, cada um/a pertence a vários grupos que diferenciam suas culturas a todo momento, ainda que todas/os sejam, naquele momento, também um mesmo todo, que pode ser representado tanto por algo bem amplo como “humanidade”, ou algo não tão amplo, como alunas/o daquela turma e escola.

Nessas circunstâncias, nós, professoras/es, nos vemos permanentemente tendo que tomar decisões que tomam parte e que afetam os “currículos” de todas e de cada uma de nossas crianças...

É sempre possível pensar que há professoras que não se dão conta disso, que crêem que ensinam apenas o que têm que ensinar e ponto final. Mas não é nessa professora que temos investido, enquanto sociedade, tantos esforços de formação nessas últimas tantas décadas!

A professora na qual temos investido, creio eu, tem cada vez maior clareza do seu espaço enquanto sujeito histórico e, portanto, de sua responsabilidade crescente sobre os destinos de suas alunas e alunos. Sujeitos históricos que somos, no entanto, somos também assujeitadas: vivemos permanentemente a tensão que é tentar saber no que de fato acreditamos, o que de fato desejamos e o que desejam de nós “a classe dominante”, os meios de comunicação de massa, os governos, os patrões, etc.

Esta pesquisa: saberes docentes

Há, então, um desafio posto às teorias críticas de educação e, em especial, à didática, que é como oferecer subsídios às/aos professoras/es críticas/os no desenvolvimento de

seu trabalho. Acredito que na prática, no dia a dia, no cotidiano de trabalho, nós, professoras e professores, temos inventado um modo de fazer, de atuar como docentes. E hoje atuar como docente é enfrentar a diversidade, a multiplicidade. Reconhecer, conhecer, valorizar estas práticas, ressignificando-as e problematizando-as pode ser um caminho para enfrentar esse desafio.

Desse modo, com este trabalho, pretendendo contribuir no sentido de conhecer um pouco do que essas professoras que se descobriram sujeitos históricos – via também os processos de formação que viveram nos últimos 30 anos – vêm desenvolvendo no seu fazer cotidiano, perguntando: se era preciso aprender a lidar com os/as diferentes e as diferenças, o que aprendemos? Como temos lidado? Que escolhas temos feito? Como temos ensinado? Que saberes didáticos temos construído? Que valor a diferença tem tido para nós? Ao lidar com as diferenças, como enfrentamos as hierarquizações construídas socialmente?

Em minha própria prática como docente percebo que há situações em nosso cotidiano que exigem de nós decisões planejadas, ou seja, aquelas em que temos algum tempo para pensar e decidir, mas há as decisões que tomamos em momentos de urgência (Perrenoud, 2001b), *na hora H*, daquele jeito em que a situação aparece e temos de responder a ela. Tanto as decisões de um tipo, quanto as do outro repercutem nos percursos curriculares de nossos/as alunos/as, mas elas talvez sejam tomadas com base em critérios diferenciados.

Percebo que é ainda mais difícil lidar com o que excede às disciplinas do que com os “conteúdos” objetivamente, com o que emerge das relações de grupo e sobre o que tenho que me posicionar. Na formação de professoras/es, percebo que minhas alunas têm as mesmas demandas. É como se tudo aquilo que estudamos na universidade servisse para uma orientação geral, mas não para lidar com o emergente.

Levando em conta esse conjunto de reflexões, busquei conhecer os saberes docentes construídos – iluminados ou não pela produção acadêmica sobre o fracasso escolar – na prática pedagógica de uma escola pública.

Recorri a Gauthier e Tardif, no artigo *O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?*, no qual propõem uma espécie de reenquadramento conceitual global da concepção do saber, de modo a propor uma definição que, sem ser aceita por todos e por cada um, pretendem eles, tenha uma forte validade e uma quase universalidade, pelo menos em nossa tradição intelectual ocidental. (Cf. 2001: 191-192)

Os autores relacionam três “lugares” ou “topos” a partir dos quais consideram possível definir a noção de saber no quadro da cultura da modernidade. São eles: a representação, o julgamento e a argumentação.

Na tradição de Descartes, Piaget e Chomsky, o saber é abordado como representações mentais. Assim, “o saber cognitivo é um saber subjetivo: é uma construção resultante da atividade do sujeito, concebida tanto segundo um modelo de tratamento da informação quanto segundo um modelo biológico de equilíbrio.” (Tardif & Gauthier, 2001: 193)

Diferentemente, na segunda concepção, o saber reside no discurso, em um certo tipo de discurso – a asserção – mais do que no espírito subjetivo. Assim, “pode-se chamar de saber o julgamento verdadeiro, o discurso que afirma com razão qualquer coisa sobre qualquer coisa.” Nesse caso, “uma percepção ou uma representação não é verdadeira nem falsa, apenas o julgamento que faço sobre a coisa percebida ou representada pode ser dito verdadeiro ou falso.” (idem: 193)

A terceira concepção abordada por eles é a de que um saber se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele. Desse modo, “pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, com o auxílio de argumentos, operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o ‘lugar’ do saber.” (ibidem: 194). Saber alguma coisa é ser capaz de estabelecer razões para as quais esse julgamento é verdadeiro. O saber ganha aqui uma dimensão intersubjetiva, na qual “os interlocutores esforçam-se para superar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, elevando pretensões à validade intersubjetiva para seus propósitos ou suas ações.” (ibidem: 194)

Nesse caso, o saber

“Não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre o outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza lingüística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais.” (ibidem: 194)

O objetivo dos autores ao descrever essas três concepções do saber – a representação, o julgamento e a argumentação – é

“Circunscrever e precisar certos traços semânticos fundamentais associados à noção de saber, tal como a utilizamos correntemente enquanto herdeiros de uma tradição fixada em linguagens e em usos, na esperança de poder utilizar alguns desses traços para definir minimamente o objeto mesmo de nossas pesquisas: o saber dos professores.” (ibidem: 195)

A partir daí, eles apontam que, apesar das diferenças significativas entre as três concepções, todas têm em comum relacionar a natureza do saber às exigências da racionalidade. Para eles, esta é uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os

saberes das/os professoras/es, uma vez que “permite restringir o campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los.” (ibidem: 195)

Desse modo, segundo esses autores, para investigar os saberes de um/a docente sobre o seu trabalho, de acordo com essas exigências de racionalidade, bastaria perguntar-lhe “Por que você diz tal coisa?” e/ou “Por que você faz tal coisa?”. Se ele/a oferecer razões, motivos, justificativas suscetíveis de servir de validação ao seu discurso ou à sua ação, ou seja, se, além de fazer bem uma coisa, ele/a souber falar sobre esse ‘saber-fazer’, então, ele/a estará nos fornecendo dados sobre seu saber de docente. Isso não quer dizer que basta ouvi-lo sobre o seu fazer, mas que uma e outra coisa associadas – ouvir e ver – podem ser boas estratégias de pesquisa desses saberes.

A seguir, sintetizam cinco conseqüências intelectuais que consideram importantes para as pesquisas sobre os saberes docentes dos professores, que passamos a abordar.

A primeira é que, daqui por diante, chamarão de ‘saber’ apenas “os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade.” (ibidem: 195) Ou seja, sempre que ele mostrar a competência de argumentar, mesmo diante de críticas, apresentando suas razões para agir desse ou daquele modo.

A segunda conseqüência é que não necessariamente precisamos estar convencidos das razões desse sujeito: se ele nos oferece razões e argumentos, cabe-nos respeitá-los.

Desse modo, a terceira conseqüência é que não podemos impor aos atores nossos modelos preconcebidos: precisamos partir daquilo que eles mesmos consideram como racional. Nossa tarefa é ajudar a trazer à luz suas próprias exigências de racionalidade e sua própria compreensão do saber. Assim, estaremos preservando os saberes dos atores do modelo excessivamente rígido da ciência empírica e da pesquisa universitária, atribuindo-lhe uma dimensão racional.

A quarta conseqüência é que “essa idéia de exigências de racionalidade remete a um ‘modelo intencional’ do ator humano, o que significa que ela procede da idéia de que as pessoas agem não como máquinas ou por mero automatismo”. (ibidem: 196) Assim, os autores acreditam que estaríamos fugindo completamente de um certo sociologismo que criticam e que tende a eliminar a contribuição dos atores sociais na construção concreta de seus saberes. A idéia de exigências da racionalidade garantiria aos atores a sua intencionalidade, em função de objetivos, projetos, finalidades, meios, deliberações, etc.

A quinta consequência é “que uma das principais estratégias de pesquisa, de acordo com tal visão do saber, consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas interrogando-os sobre suas razões de agir ou de descobrir; no fundo, sobre os saberes nos quais se apóiam para agir ou descobrir.” (ibidem: 195-196)

Atentos também aos limites metodológicos e epistemológicos dessa abordagem, afirmam que

“... os atores nem sempre fazem aquilo que dizem fazer e não dizem necessariamente, inclusive a eles mesmos, o que efetivamente fazem. Nesse sentido, o discurso que eles sustentam relativamente à sua situação, as explicações que eles dão de seus atos estão sujeitas à caução: elas precisam ser tomadas pelo que são, a saber, elementos de análise entre outros, elementos que são necessários para torná-los inteligíveis, situar em um quadro interpretativo que leve em consideração o conjunto desses outros elementos.” (idem: 210)

Para eles, essa idéia de racionalidade permitiria uma maior colaboração entre os/as professores/as práticos/as e os/as pesquisadores/as, uma vez que reconhece a capacidade de autoria dos/as primeiros/as. Ela toma em conta os significados e as razões que os atores atribuem a suas ações como elementos de análise necessários, embora não os considere suficientes: “ela permite (...) estabelecer uma articulação entre o discurso objetivador sobre os fenômenos sociais e os discursos elaborados pelos atores sociais envolvidos na ação, sem a qual não haveria justamente fenômenos sociais.” (Ibidem: 198)

Nesse caso, o nosso trabalho como pesquisadoras/es seria o de sistematizar e publicizar práticas, princípios e fundamentos que professoras/es práticos/os vêm desenvolvendo para tomar esses saberes para análise e reflexão em novos contextos: uma ‘jurisprudência da pedagogia’. Assim, não é para tomá-los no sentido prescritivo, mas como um elemento a mais na reflexão, “matéria de processo, de deliberação, discussão, argumentação e reflexão.” (ibidem: 204)

Para eles, no entanto, é necessário destacar que há diferenças significativas entre o julgamento jurídico e o pedagógico: o pedagógico “refere-se a uma ação a empreender, esforçando-se por combinar meios e fins”, o do jurista “refere-se a uma ação já realizada (de fato ou idealmente) que é preciso avaliar.” A jurisprudência jurídica procede da “existência pública de um conjunto de regras e de normas a partir do qual os juristas interpretam e aplicam a lei”. O julgamento de um professor, portanto, é menos formal e necessariamente privado, vinculado à experiência dos indivíduos.

Acredito que devemos analisar com cuidado essas idéias, tentar levá-las a termo no desenvolvimento de nossas pesquisas de modo que, a partir dos resultados alcançados,

possam contribuir mais diretamente para a melhoria da qualidade de nossas escolas, mas não como especialistas que olham esse lugar de fora, e sim como parceiros que têm algo a dar e algo a aprender também. E foi o que tentei fazer ao longo deste trabalho de pesquisa.

Contribuições ao campo da didática

Acredito que o investimento em pesquisas que tomem a noção de jurisprudência pedagógica proposto por Tardif e Gauthier para investigar a ação docente frente às diferenças pode contribuir para as reflexões do campo da didática, uma vez que permite enfrentar a contradição sobre como dar conta de uma perspectiva que supere a prescrição sem se descomprometer com a ação pedagógica.

Ao enfrentar as tensões da pós-modernidade e buscar, ainda assim, uma sistematização teórica para o que alguns/mas professores/as vêm tentando construir em suas salas de aula, a didática estaria dando mais um passo na superação da perspectiva instrumental em prol de uma perspectiva crítica, buscando no trabalho daquelas/es que operam a dinâmica da sala de aula pistas ou germes em direção às mudanças pretendidas.

Na escola Ma Kuxi²

Esta pesquisa demandou a observação do trabalho de algumas professoras, para vê-las em ação, assim como entrevistas em que puderam mostrar sua intencionalidade. Focalizei o estudo numa escola da rede municipal que atendesse aos anos iniciais do ensino fundamental. Participei das primeiras reuniões de estudo e planejamento do ano nas quais acompanhei as discussões sobre a introdução do tema da multiculturalidade nos planejamentos da escola. Foi a partir daí que fiz a escolha das três professoras que foram os sujeitos mais diretos desta investigação: Iara, Iracema e Jurema. As três têm formação de nível superior, sendo que duas delas iniciando sua inserção na pós-graduação. Jurema é a mais experiente com pouco mais de 40 anos; Iara e Iracema têm ambas pouco menos de 30 anos de idade. A mais experiente tem cerca de 15 anos de magistério e a menos experiente, 4 anos.

Como Tardif & Gauthier (2001), tomei nesta pesquisa as professoras como “atores racionais”, por isso, indaguei-lhes sobre os eventos que observei.

² O nome indígena é fictício.

Considerações sobre o fazer pedagógico e a diferença

Busquei nas falas das professoras pesquisadas pistas e indicações de como elas vêm lidando com as diferenças na sala de aula em suas práticas pedagógicas. Tenho clareza de que o que dizem não é exatamente o que fazem ou o que eu as vi fazerem, pois entendo que o simples fato de colocar as perguntas as faz refletir e reelaborar concepções. Daí, até uma mudança substancial nas práticas percorre-se um longo caminho com muitas idas e vindas. Ao dizer isso, no entanto, não estou julgando as incoerências ou contradições dessas mulheres, apenas entendendo que isso é próprio da condição humana e do nosso trabalho com a linguagem.

Desse modo, a entrevista foi também um momento de constituição de saberes, um momento em que as professoras tentaram organizar seus conhecimentos e suas crenças para torná-los comunicáveis a mim.

É preciso ressaltar que, em diálogo com os processos de formação que vivem e viveram, na ebulição de uma sala de aula cheia de vida com alunas e alunos de verdade, os sentidos da diferença que mais se ressaltam são os que tratam da individualidade, do aprendizado e do desenvolvimento. Afinal, o saber do/a professora é “uma razão prática, social e voltada para o outro”. (Tardif & Gauthier, 2001: 200)

Desse modo, embora eu possa dizer que essas professoras de fato significam a diferença em suas salas de aula, a dimensão cultural passa-lhes quase que invisível. Acredito que isso se deva ao fato de que, embora em educação a diferença já seja uma preocupação há muito tempo, a dimensão cultural e, mais ainda, a dimensão multicultural é bastante mais recente, não tendo penetrado ainda a formação de professoras/es o suficiente.

Além disso, como diz Tardif, “o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho, são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.” (2002:128) Ou, como diz a professora Iara, “a diferença está, digamos, nas pessoas, né?”

O que salta aos olhos dessas professoras no seu trabalho cotidiano é a dimensão individual, é o que fica mais claro, mais evidente, mais forte. Creio ser necessário que percebamos que nesse “individual” há o cultural, que nesse ou naquele grupo há múltiplas experiências e múltiplos sentidos culturais, mas percebo que há ainda um longo caminho a percorrer em nossos processos de formação.

A despeito das contradições e incoerências próprias do humano e do trabalho com a linguagem, então, traço a seguir um elenco de indicações do que Iara, Iracema e Jurema

vêm acreditando, defendendo e realizando como uma ação pedagógica que foi atravessada por uma preocupação em responder às diferenças individuais de seus alunos e alunas, atendendo-os em suas necessidades. Entendo esse elenco como saberes dessas professoras porque dotados de uma racionalidade.

Claro que não imagino que esse elenco esgote uma proposta de uma didática diferenciada e, muito menos, intercultural. Tomo esses saberes como pistas e indicações a serem ouvidas, situadas, refletidas, reelaboradas, somadas a outras, postas em questão... Enfim, que possam integrar o movimento de constituição da didática que estamos a perseguir nesse momento.

Os títulos são elaborações minhas a partir de falas que são de Iara, Iracema e Jurema; as justificativas são delas.

1. Reconhecer que somos diferentes – não partir da igualdade

“Eu acho que a primeira condição pra você trabalhar com isso é você reconhecer que somos diferentes. Não partir do princípio da igualdade, porque não há igualdade. Então, eu acho que o primeiro passo é reconhecer que há diferença e tentar buscar um equilíbrio nisso. Eu acho que não é fácil, não. Eu acho que é conflituoso, eu acho que a gente tem que estar a todo o tempo estabelecendo regras de convivência, limites e possibilidades dentro dessa igualdade de diferenças.” (Jurema)

2. Ter um olhar atencioso às crianças que mostram maiores necessidades

“seria muito interessante (...) se a gente pudesse ter um olhar mais atencioso para essas crianças que a gente diz que são problemas nessa sala, porque se a gente parar pra olhar um pouco a história dessas crianças, a gente tem a dimensão de porque que elas são assim, e porque elas atrapalham às vezes ou porque que elas se tornam problema dentro da sala de aula.” (Jurema)

3. Estar sensível ao que acontece, ao que emerge nas relações de grupo

“Os valores, comportamentos, vão muito mais quando acontece. Por exemplo, agora, eu estou trabalhando hábitos: alimentação, higiene pessoal... (...) Aí, eu fui na biblioteca, pedi uns livros e aí todo dia na hora da nossa roda a gente lê, conversa, discute e aí vai pro quadro, ou desenha... Aí é mais especificamente, mas, não deixando de lado as coisas que acontecem.” (Iracema)

4. Discutir os conflitos que emergem com o grupo de alunos

“E eu acho que é uma coisa que eu tenho em relação ao relacionamento da turma é levar sempre determinados acontecimentos da sala pra conversar com todo mundo, entendeu? (...) Acontece um problema sério, acontece um problema na merenda, alguma briga, por algum motivo, já chega da merenda, já na rodinha, pra tocar nesse ponto. (...) Vamos conversar! (Iara)

5. Valorizar as relações interpessoais

“O desejo, sei lá. Eu acho que essa relação assim de conversar. Eles falam pra caramba, eu não sei nas outras turmas, eu não sei como é, como acontece. (...) Eu não sei se as pessoas param pra

conversar, se as crianças falam, ficam perguntando. “Ih, hoje é dia 6 de novembro, dia 20, eu vou sair!” Entendeu? E vai lá, quer segurar na sua barriga e eu não sei se elas têm essa liberdade assim, né? De ter vontade de tocar no professor e pra mim isso é uma estratégia. Parece vago, assim, mas na minha cabeça, eu acho que funciona sim.” (Iracema)

6. Ver a sala de aula também como um espaço de convivência

“Eu dou o conteúdo, mas, por mais que eles aprendam os grafemas, os fonemas, o gui, que é ‘g’ ‘u’ ‘i’, ele vai ter a chance de falar, vai ficar conversando... Eu acho que é a convivência mesmo entendeu? É a convivência, é esse espaço que não é só de aprender essas coisas, aprender a respeitar um ao outro, a parar pra ouvir, a não me ver como melhor, sabendo de tudo. Eu falo que eu não sei (...) e minha preocupação não é nem quem já sabe ler ou escrever...” (Iracema)

7. Garantir um clima de respeito e reconhecimento à autoridade da professora

“Então, eu vou tentar pegar por uma coisa que eu acho que define todo o resto. Eu vou começar pela relação professor-aluno. (...) eu acho que essa relação, ela precisa ser muito clara tanto pra um quanto pra outro pra que o fazer aconteça. Então, como é que eu procuro trabalhar com essa relação? Ela é construída, é uma preocupação que eu tenho, que ela seja construída em cima da questão do respeito. Que eu não seja confundida como uma autoridade máxima em sala, mas que eu também não seja confundida com um colega que ele tem ao lado. Então, é uma relação assim que, desde o primeiro dia de aula, eu tento deixar claro que a gente tem uma relação de respeito, uma relação de limites entre eu e eles, mas algumas coisas que (...) acontecem na sala, eu vou estar precisando conduzir.” (Jurema)

8. Investir na formação e na manutenção do grupo turma

“Essa manutenção da turma no mesmo grupo, com o mesmo professor, eu acho que facilitou algumas coisas.” (Jurema)

“A questão da disciplina é uma questão que a gente aprende a negociar e eu acho que é processo, né? (...) Porque se você consegue estabelecer uma relação de parceria, de cumplicidade na turma, eu acho que isso flui legal. Tem os conflitos, como todo viver junto. Eu acho que é conflituoso você viver com dois, como é conflituoso você viver com 42, porque são pessoas diferentes, são pessoas que vivem momentos diferentes. (...) Então, eles acabam entendendo a lógica dessa relação.” (Jurema)

9. Construir um código de convivência

“A cada ano que a gente começa, eu me apresento e então eu falo uma frase que todos os alunos que já foram meus e todos os pais que já tiveram filhos comigo sabem. O primeiro pedido que eu faço a eles: “Não me chamem de tia, porque eu não sou tia de vocês, porque eu não sou irmã do pai, nem irmã da mãe, eu sou professora de vocês e gostaria que vocês me chamassem de você, ou que me chamassem pelo nome.” (...) É bem verdade que isso tem um objetivo, até porque a gente começa a construir as relações de trabalho em sala de aula, onde eles saibam até quem eles são, quem eu sou e que isso não impede que a gente tenha uma relação afetiva. Então, logo nos primeiros dias, a gente começa a construir essas regras.

As estratégias são muitas: textos que discutem essa questão da afetividade e do respeito... E a gente vai no início do ano trabalhando isso e, à medida em que essas regras vão sendo quebradas, a

gente vai discutindo isso em sala de aula: porque sim, porque não, porque não é dessa forma, porque assim eu magôo... E é muito legal, porque você vai ver que alguns alunos conseguem se apropriar inclusive da fala, né? Jaci costuma dizer que tem alunos que incorporam a fala do professor. Então, tem alguns alunos que se apropriam mesmo: “Não, não é assim.” (...) Por exemplo, agora eles estão num conflito ali, que eu não sei qual é, mas eu já sei que estão tentando decidir qual a direção. Então, eles têm essa autonomia, inclusive de questionar por direitos. (Jurema)

10. Apostar no estudo / trabalho em grupos e na avaliação compartilhada

“Uma das tentativas é fazer com que eles desenvolvam trabalhos em grupo pra que eles possam se ajudar. Na semana passada, por exemplo, nós tivemos uma prova, mas a prova foi dada em dupla e aí eu pedi que eles avaliassem: o que haviam achado de uma prova em dupla e aí eles tinham que escrever, “o que vocês acharam do desafio?” (Risos) (...) A possibilidade de estar avaliando com eles foi muito interessante, porque me deu um retorno do que foi trabalhar aquela avaliação na dupla. E aí a gente está combinando uma de português e eles querem saber se vai ser em dupla e a gente vai caminhar em dupla, porque eu achei que a experiência foi interessante pra turma e aí, quando eu monto essa dupla, eu tento juntar alunos que possam se auxiliar, porque também não adianta eu juntar aquele aluno que dá conta com aquele aluno que também dá conta, porque aí eles acabam atrapalhando...” (Jurema)

11. Valorizar o diálogo

“Eu acho que o simples fato de estar falando sobre o assunto, conversando, não deixando... Porque se eu começar a olhar pra minha trajetória, no meu 1º grau, não tocavam no assunto, ou seja, o diálogo acaba interferindo e é uma estratégia, né? (...) Tem coisas que é difícil de encaminhar, de arrumar estratégia, muito mais do que ensinar aumentativo e diminutivo. É um fato, que tem que ensinar aumentativo e diminutivo porque eles vão para a série seguinte, estão no 1º ano, tem matéria até de 2º ano... Mas essas coisas pra mim são muito mais difíceis. (...) Como é que eu desparto uma briga e retomo com os dois, se eu sei que tem um que está muito mais errado? Isso é muito importante e, de vez em quando, a gente não sabe como lidar.” (Iracema)

12. Pesquisar o caminho de aprendizagem de cada criança – usar a intuição

“... descobrir qual é o caminho que aquele aluno aprende. Embora, às vezes, numa turma grande você não tenha a mesma coisa que na classe especial, mas é uma coisa (...) que a educação especial utiliza muito (...) é usar a sua intuição no trabalho... Então, você vai propor uma atividade, mas você está atenta que no momento em que você está aplicando no que aquilo pode virar além, né? E ela chamava isso de intuição.” (Iara)

13. Trabalhar com diferentes linguagens

“Então, eu tento trabalhar com a minha turma com diferentes linguagens, a gente trabalha sempre atrelando a questão da produção de texto a uma obra de arte, a um filme, a alguma experiência que ele tenha trazido... Hoje, por exemplo, quando a gente estava discutindo a questão do ridículo, tentar pontuar o que isso tem a ver com a vida dele pra que ele reflita através de uma leitura ou através de um filme, que ponte ele pode levar, pra refletir mesmo sobre essa situação mais concreta da vida...” (Jurema)

14. Refletir e discutir sobre frases ou pensamentos

“Eu lembro que, há dois meses, atrás a gente trabalhou com uma frase do Paulo Freire onde ele diz que quem ensina aprende com aquele que está aprendendo, a gente veio discutindo isso, aí eu trabalhei com eles essa frase e aí eu pedi que eles sinalizassem onde é que eles vêem isso na sala de aula, então pra trabalhar essa questão, porque eu já tinha vontade de fazer uma avaliação nesse sentido, pra desenvolver essa questão mesmo, que o ajudar não é fazer pelo outro, enfim, a gente tá tentando trabalhar com isso e eu tenho tentado trabalhar com eles nesse sentido porque, na 5ª série, eles vão viver uma situação dessas.” (Jurema)

15. Dar visibilidade às produções dos/as alunos/as – empoderá-los

“Eu sempre acreditei que seria interessante os alunos mais novos estarem vendo os mais velhos e os que estão saindo da escola perambulando por essas salas. Isso eu não consegui fazer e era uma coisa que eu gostaria e o meu trabalho assim, em termos de externo, tem sido de exposição, que é uma coisa que eles gostam muito. Então, eu acho que essa turma é uma das turmas que mais expõem na escola seus trabalhos e eles gostam disso e eu acho que isso é um referencial pros alunos das turmas pequenas. Então, isso eu acho que eu tenho feito e eles gostam, eles se sentem valorizados nessa dinâmica e eu acho que tem sido a única coisa assim concreta que eu tenho conseguido fazer em termos de visibilidade de trabalho.” (Jurema)

Esses quinze itens não dão conta de tudo o que elas fazem. Esses quinze itens não são realizados em sala de aula de uma maneira absolutamente coerente. Esses quinze itens não são abraçados pelas três professoras igualmente. No entanto, optei por trazê-los como um conjunto, como se fosse uma proposta das três professoras, porque acredito que há um sentido de unidade entre eles e o que eu observei nas turmas.

Longe de esgotarem uma didática intercultural, creio que são itens que merecem estar na mesa de discussão de qualquer grupo que esteja se ocupando de pensar nessa proposta.

Perrenoud, por exemplo, propõe uma pedagogia diferenciada que vá além da idéia de uma individualização crescente, que chama de uma concepção estreita de diferenciação.

Propõe ele:

- “ a individualização em alguns âmbitos;
- a mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipes e grupo-classe;
- o respeito pelas diferenças e a construção de relações interpessoais positivas no grupo-classe;
- a busca de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função de diferenças pessoais e culturais.” (2001a: 36)

Percebe-se nesses quinze itens que essas professoras estão refletindo e elaborando uma proposta que vai além da individualização apenas.

Ter convivido com essas professoras estando eu no papel de pesquisadora me fez aprender muito. Este papel me permitiu olhar para o trabalho delas como quem está de fora, mesmo sendo também “alguém de dentro”, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental e uma professora que contribui com a formação de outras professoras. Talvez se tivesse chegado à escola com um conjunto de regras para uma didática intercultural, eu não conseguisse enxergar o que essas professoras já inventaram em seu cotidiano.

Trazer à tona algumas dessas idéias e, agora, dar-lhes visibilidade para que sejam levadas a outros contextos para discussão, acredito, é contribuir para uma didática que se não se constitui como uma ciência do ensino, ainda assim pode contribuir com uma jurisprudência da pedagogia.

Referências bibliográficas:

- CANDAU, Vera (org.). *A didática em questão*. Rio de Janeiro: Vozes; 1983.
- _____. A didática hoje: uma agenda de trabalho In: ____ (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A; 2000 (p. 149-160).
- _____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: ____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1997 (237-250)
- DA SILVA, Tomaz T. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5ª ed. São Paulo; Ed. Cortez, 1995.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antonio F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores In: ____ (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus; 1999 (81-96).
- PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª ed., São Paulo, Ed. Ática, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ & GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et al (orgs.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001; pp. 185-210.